Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170625
Centre d'intérêt: 11

Bédard, Edith, 1948-.

Les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques : éducation préscolaire, primaire, secondaire : réflexions et commentaires / par Edith Bédard [pour la] Direction des études et recherches. -- [Québec] : Conseil de la langue française, Service des communications, d.l. 1981.
25 f. ; 28 cm. -- (Notes et documents / Conseil de la langue française du Québec ; 7)

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

ISBN 2-550-01725-0

Cote Dewey: 371.97'009714/B399r Cote LC: LC/3734.2/.Q3

Descripteur(s): *Politique gouvernementale *Règle administrative *Langue d'enseignement *Classe d'immersion *Classe d'accueil *Français (Langue) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le document commence par relier les projets de règlements du primaire et du secondaire à l'##Enoncé de politique## du ministère de l'Education qui en constitue le fondement, au ##Livre blanc## du développement culturel et à la ##Politique québécoise de la langue française## afin de voir comment ils s'en inspirent. Suit une réflexion sur les projets de règlements en ce qui touche l'immersion et l'accueil. Enfin, des observations sur différents points des règlements sont formulées et un certain nombre de recommandations mises de l'avant.

Des propositions sont formulées à l'effet que toute allusion à l'immersion (ou enseignement bilingue) soit retirée des projets de règlements, que les classes d'accueil ne soient autorisées qu'en milieu scolaire francophone et que l'expression "élève non francophone" soit retirée ou circonscrite de façon plus adéquate.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170625

RÉFLEXIONS ET COMMENTAIRES

LES ARTICLES À PORTÉE LINGUISTIQUE DES PROJETS DE RÈGLEMENTS CONCERNANT LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES.

Éducation préscolaire, primaire, secondaire

par

ÉDITH BÉDARD

Conseil de la langue française

E D U Q 8170625

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE

RÉFLEXIONS ET COMMENTAIRES

LES ARTICLES À PORTÉE LINGUISTIQUE DES PROJETS DE RÈGLEMENTS CONCERNANT LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES

Éducation préscolaire, primaire, secondaire

par

ÉDITH BÉDARD

DIRECTION DES ÉTUDES
ET RECHERCHES

Cet ouvrage a été publié par
le service des communications
du Conseil de la langue française

Dépôt légal - 1er trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-01725-0

PRÉSENTATION

Nous formulons, dans le présent texte, un certain nombre d'observations et de réflexions sur les projets de régimes pédagogiques du ministère de l'Éducation, pour le primaire, le préscolaire et le secondaire, au sujet desquels le ministre de l'Éducation a requis l'avis du Conseil. Il s'agit là de questions sur lesquelles la Direction des études et recherches s'est déjà penchée et qui font l'objet d'une constante préoccupation de sa part.

Notre texte relie les projets de règlements aux grandes politiques énoncées par le gouvernement au cours des dernières années: l'*Énoncé de politique* du MEQ, *La politique québécoise du développement culturel* et *La politique québécoise de la langue française*. Nos propositions de recommandations formulées à la fin du document sont inspirées de ces textes.

En terminant, nous ne voudrions pas passer sous silence l'extrême rapidité et l'efficacité avec lesquelles Édith Bédard a réalisé ce document.

Le directeur des études
et recherches,

Michel Amyot

TABLE DES MATIÈRES

Page

I- INTRODUCTION..... 1

II- ÉNONCÉ DES PRINCIPES ET INTERRELATION DE CES PRINCIPES ENTRE EUX..... 2

III- LA RECONNAISSANCE DE L'IMMERSION..... 6

1. Le français langue seconde..... 6

2. L'immersion..... 8

IV- LE CAS DE L'ACCUEIL..... 12

1. Le principe et son application..... 12

2. Langue seconde ou langue étrangère..... 13

3. La qualité de la langue..... 15

V- L'AMBIGUÏTÉ DE CERTAINS TERMES..... 16

1. Élève non francophone..... 16

2. Cours de langue et de culture d'origine..... 19

VI- LA QUALITÉ DES INSTRUMENTS..... 19

VII- PROPOSITIONS..... 20

VIII- ANNEXE..... 25

I- INTRODUCTION

Le ministre de l'Éducation, le docteur Laurin, a demandé au Conseil de la langue française de se pencher sur les règlements concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire et le régime pédagogique du secondaire; le ministre demande de s'arrêter plus particulièrement aux projets de règlements qui touchent l'immersion et l'accueil. Il s'agit là de dossiers sur lesquels la Direction des études et recherches s'est déjà penchée, notamment lors du dossier cohabitation et également lors de l'évaluation de l'avant-projet de position ministérielle sur l'immersion, avant-projet qui lui avait été soumis par la Direction générale du développement pédagogique pour discussion.

On trouvera dans les pages suivantes un certain nombre de remarques et d'observations pouvant ouvrir des avenues de recherche et donner lieu à des réflexions ultérieures plus poussées, étant donné la rapidité avec laquelle le présent texte a dû être rédigé.

Le Conseil de la langue française a, de par les pouvoirs qui lui sont dévolus par la Charte de la langue française, le mandat d'étudier la situation linguistique du Québec, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de communiquer au ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française ses consta-

tations et ses conclusions. D'autre part, le Conseil s'est déjà penché sur des questions d'ordre à la fois éducatif et linguistique et il est conscient de l'importance d'assurer une univocité entre le projet éducatif québécois et le projet collectif qui le sous-tend.

Le but du présent texte est, dans un premier temps, de relier les projets de règlements du primaire et du secondaire à l'Énoncé de politique du ministère de l'Éducation qui en constitue le fondement, au Livre blanc du développement culturel et à la Politique québécoise de la langue française, afin de voir comment ils s'en inspirent; dans un second temps, on réfléchira sur les projets de règlements en ce qui touche l'immersion et l'accueil et, en troisième lieu, on formulera des observations sur différents points des règlements, pour proposer, finalement, un certain nombre de recommandations.

II- ÉNONCÉ DES PRINCIPES ET INTERRELATION DE CES PRINCIPES ENTRE EUX

Le Livre blanc du développement culturel et l'Énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation ont jeté les bases de ce projet éducatif et collectif et en ont énoncé les orientations majeures. Nous en rappellerons ici, pour mémoire, les principes généraux, car ceux-ci sont à la base même des opinions et des réflexions qui seront exprimées plus loin.

Ce qu'affirme le Livre blanc, c'est l'existence d'une diversité québécoise, reconnue et acceptée, coulée dans un nécessaire projet collectif. La société québécoise se veut milieu de vie et milieu d'épanouissement. Au sein de cette société, la majorité francophone se doit d'être accueillante et englobante. Elle ne se veut pas assimilatrice mais veut constituer pour tous les non-francophones et les Néo-Québécois un lieu de référence et de support:

> "...le bien commun et l'intérêt même des minorités exigent que ces divers groupes s'intègrent à un ensemble québécois essentiellement. Mais une fois posée et respectée cette exigence fondamentale, l'existence de groupes minoritaires vigoureux et actifs ne peut être qu'un acquis pour l'ensemble[1]."

> "...c'est bien la culture québécoise comme telle qui doit accueillir les apports féconds de ses groupes minoritaires[2]."

À la minorité anglophone, la société québécoise reconnaît le droit à l'épanouissement et à la jouissance de ses institutions, et tient à garantir tous les moyens lui permettant de participer, en toute originalité et en toute authenticité, au projet collectif.

---

1. La politique québécoise du développement culturel, p. 63.

2. Idem p. 79.

Autant le gouvernement veut respecter les minorités et contribuer à leur développement, autant il est soucieux de favoriser par tous les moyens leurs rapports avec la culture de la majorité française.

L'Énoncé de politique du ministère de l'Éducation formule, quant à lui, les principes à la base de la "philosophie" de l'éducation au Québec et qui régissent la mise en oeuvre des politiques en matière d'éducation:

> "L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière[1]."

L'école est ainsi un lieu de convergence de la culture, un lieu où chaque jeune puise les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel utile à sa croissance. Mais l'école n'est pas que relation à l'élève; elle est et doit être également relation à la société.

> "Appelée à servir les droits de l'enfant l'école exerce sa fonction éducative en un lieu donné, dans une société donnée. Ce nécessaire enracinement socio-culturel fait de l'école à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion[2]."

1. Énoncé de politique et plan d'action, p. 26.

2. Idem, p. 17.

À l'intérieur de ce cadre, l'enseignement de la langue et plus particulièrement l'enseignement de la langue seconde aux non-francophones devient une priorité d'autant que cet enseignement a pour rôle de faciliter l'insertion des jeunes dans la communauté linguistique et de leur permettre d'y évoluer le plus aisément possible.

Dans un autre ordre d'idées, le ministère de l'Éducation met l'accent, dans son Énoncé, sur certains critères d'excellence, tant en ce qui concerne la détermination des objectifs majeurs du système scolaire qu'en ce qui touche le choix des moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. L'Énoncé affirme également l'intention du ministère d'accorder à l'innovation pédagogique une place de choix comme élément de développement pédagogique, la considérant comme un apport et un stimulant.

Si l'on fait la synthèse des idées qui ont été émises, au cours des paragraphes précédents, on doit convenir que le projet éducatif québécois ne concerne pas que l'intervention (ou l'agir) de l'école sur le développement de l'enfant, mais également sa participation au devenir de la société tout entière. Or cette société présente des caractéristiques propres et a procédé à des choix.

Nous désirons à cet égard souligner l'importance d'assurer la pertinence des interventions du ministère et des écoles, en recherchant la plus grande cohérence possible entre les objectifs poursuivis, les moyens utilisés et les résultats escomptés, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues secondes.

III- LA RECONNAISSANCE DE L'IMMERSION

1. Le français langue seconde

La société québécoise se compose d'une majorité de francophones, pour qui le français est la langue maternelle et l'anglais une langue seconde dont l'acquisition est perçue, tant par les parents que par les éducateurs et les élèves, comme nécessaire.

Cette société se compose également de non-francophones, qu'ils soient anglophones ou autres, pour qui le français n'est pas la langue maternelle, mais une langue dont l'acquisition est jugée indispensable. C'est dire l'importance que revêt au Québec l'enseignement des langues secondes, et particulièrement du français langue seconde.

Cet enseignement du français langue seconde doit permettre à tous d'acquérir une connaissance adéquate du français, de manière à pouvoir communiquer en français dans différentes circonstances réelles de communication. Cet enseignement doit viser la compétence de

communication, c'est-à-dire la capacité de produire les énoncés appropriés à des situations de communication, mais également la compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité de construire des phrases grammaticales et conformes au système de la langue. Il doit viser la permanence dans l'acquis linguistique. Cet enseignement doit de plus permettre la reconnaissance, à tout le moins, des différentes variétés linguistiques qui ont cours dans la communauté linguistique du Québec. Il doit reposer sur un contenu culturel québécois et, dans la mesure où la culture est un milieu de vie, doit référer à des situations québécoises et nord-américaines.

La Direction des études et recherches considère à cet égard, et elle l'a déjà exprimé par la voix du Conseil[1], que le ministère de l'Éducation devrait se donner au plus tôt un plan général de l'enseignement des langues secondes au Québec. Ce plan devrait tenir compte des finalités de l'enseignement, des populations (et des sous-populations) concernées, des milieux de vie et des environnements linguistiques donnés, des ressources humaines, des méthodes, et du matériel pédagogique. Ce plan général devrait permettre la mise en place d'instruments d'évaluation permettant de mesurer non seulement l'atteinte d'objectifs particuliers et à court terme (par exemple la réussite à des tests d'acquisition) mais surtout l'atteinte

---

1. Document sur la Cohabitation linguistique, Conseil de la langue française, mars 1980.

d'objectifs globaux et à long terme (comme la compétence de communication, à posteriori, dans des situations de vie courante et surtout l'intégration sociale). Cela suppose, dès à présent, la mise en place d'une série d'instruments d'évaluation à long terme; cela suppose aussi que l'on se pose les bonnes questions afin de pouvoir trouver les bonnes réponses.

2. L'immersion

On trouve, à l'article 45 du projet de règlement du primaire, et à l'article 40 du projet de règlement du secondaire, les propositions suivantes à l'égard de l'"enseignement du français, langue seconde, aux élèves admis à recevoir l'enseignement en anglais":

art. 45: "Pour les élèves admis à recevoir l'enseignement en anglais, l'enseignement du français, langue seconde, commence en 4e année d'études du primaire. Cependant, la commission scolaire peut commencer l'enseignement du français, langue seconde, au premier cycle.

Pour ces élèves, la commission scolaire peut utiliser le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, conformément aux règles établies par le ministre."

art. 40: "Pour les élèves admis à recevoir l'enseignement en anglais, la commission scolaire peut utiliser le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, conformément aux règles établies par le ministre."

Le ministère s'apprête ainsi à reconnaître officiellement, ou du moins à en sanctionner très explicitement l'utilisation, un régime particulier d'enseignement du français langue seconde, qu'on appelle communément l'immersion. Nous nous opposons à cette démarche pour des motifs divers, mais complémentaires.

En premier lieu, la ratification de l'immersion, ou enseignement bilingue[1], est contraire au sens même de l'Énoncé de politique du ministère qui estime ne pas devoir "imposer une formule unique et (...) encourage, particulièrement pour la fin du second cycle, divers types de recherches et d'expériences[2]". En ce sens, les articles 45 et 40 contreviennent à l'esprit d'innovation et de renouvellement de l'Énoncé de politique.

En second lieu, il serait prématuré de faire de l'immersion un cadre d'organisation pédagogique; or, son inclusion dans des règlements y équivaut. Car, même si l'immersion est très largement répandue, si elle a fait ses preuves par rapport à des méthodes traditionnelles et si son rendement auprès de sous-populations a été testé, il reste encore à son égard de nombreuses interrogations. Est-ce parce que l'immersion a été abondamment utilisée et évaluée qu'il ne faut pas pour

---

1. "enseignement bilingue: Enseignement donné totalement ou en partie par l'intermédiaire d'une langue seconde et ayant comme objectif de rendre les enfants à l'aise dans la langue seconde tout en maintenant et en développant leur langue maternelle et en garantissant leur développement éducatif général"; traduction faite à partir d'une définition de Stern pour le projet d'éducation bilingue de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE).

2. Énoncé de politique et plan d'action, p. 131.

autant octroyer aux autres méthodes le même droit de cité? On a beaucoup comparé les différents régimes d'immersion entre eux; mais a-t-on démontré que l'immersion était la seule méthode efficace? Possède-t-on des études d'attitudes (et non d'opinion) sur les effets de l'immersion sur le développement psychologique et social des individus concernés? A-t-on testé les variables "âge" et "milieu linguistique" en ce qui concerne leur influence sur l'apprentissage par immersion? Et surtout, le contentieux québécois sur le sujet est-il suffisamment étayé pour garantir que seule l'immersion est valable pour atteindre les objectifs visés par l'enseignement des langues secondes au Québec, objectifs qui, rappelons-le, relèvent de l'évaluation à long terme?

Nous ne le pensons pas et considérons prématurée, tout autant que maladroite, une telle prise de position.

Il reste beaucoup à faire, autant dans l'expérimentation que dans la dotation, l'amélioration des programmes et le perfectionnement des enseignants. C'est sur cette tâche que le ministère devrait faire porter ses efforts. On manque d'études systématiques sur les méthodologies et le matériel pédagogique, les attentes et les attitudes des parents, le développement cognitif de l'enfant. On aimerait que le ministère se penche sur le niveau de préparation et de spécialisation des enseignants en langue seconde et brosse le tableau de cette situa-

tion (notamment: comment devient-on professeur de langue seconde? quelle est la maîtrise, par les enseignants, de la langue seconde? quelle est leur connaissance de la méthodologie propre de la langue seconde, etc.?). On aimerait également que le ministère vérifie que les méthodes qui existent sont adéquatement utilisées et que leur manipulation n'est pas trop ardue pour les enseignants. Mais surtout, on aimerait que le ministère tienne compte de l'évolution des clientèles scolaires et des modifications structurelles dans les besoins. Comment réagira-t-il, ainsi, s'il constate, comme la tendance commence à vouloir l'indiquer, une hausse proportionnelle des inscriptions des anglophones (admissibles à l'enseignement en langue anglaise) plus élevée dans les classes d'accueil et dans les classes régulières du "système francophone" que la hausse des inscriptions dans les classes d'immersion? Quelles leçons tirera-t-il de la tendance, nouvelle, des parents dont les enfants sont admissibles à l'enseignement en langue anglaise à inscrire leurs enfants au système francophone? Voilà le niveau des interrogations auquel le ministère devrait se placer, afin d'assurer l'adéquation entre les contenus d'enseignement et l'évolution des besoins individuels et collectifs.

Il faudrait rappeler également au ministère que l'immersion anglaise est illégale, puisque la Loi 101 interdit de substituer une autre langue que le français à la langue d'enseignement, française,

pour les élèves non admissibles à l'enseignement en langue anglaise. On comprend mal, dans ces conditions, que le ministère subventionne, ne serait-ce qu'à une échelle limitée, de l'expérimentation sur l'immersion anglaise. Car cela signifie que le ministère lui-même peut déroger à des règles pourtant strictement établies; d'autre part, il est dommage que le ministère n'encourage pas, de ce fait, une innovation pédagogique qui soit conforme à l'esprit de la Loi 101.

IV- LE CAS DE L'ACCUEIL

1. Le principe et son application

On lit, à l'article 14 du projet de règlement du préscolaire, à l'article 29 du projet de règlement du primaire et à l'article 15 du projet de règlement du secondaire l'énoncé suivant:

> "Des classes d'accueil sont organisées ou des mesures spéciales d'accueil prises par la commission scolaire à l'intention des élèves non francophones selon les modalités déterminées par le ministre."

Le principe de l'accueil, qui consiste à aménager des classes conçues spécialement pour recevoir des élèves non-admissibles à l'enseignement en langue anglaise, est inscrit dans l'Énoncé de politique du ministère, qui précise que ces élèves sont inscrits dans des "écoles françaises[1]". Il ne faudrait pas à cet égard perdre de vue l'intention qui a été à la base de la création des classes d'accueil,

---

1. Énoncé de politique, p. 13b.

à savoir: donner aux élèves devant s'intégrer à la société québécoise majoritairement francophone et dans le système scolaire francophone le support pédagogique et environnemental le plus adéquat et le plus cohérent possible. Toute interprétation de cette intention qui n'irait pas dans le sens même de la volonté d'intégration qui y est sous-jacente devrait être corrigée.

Selon nous, l'accueil ne peut et ne devrait se faire qu'en milieu francophone. En effet, l'accueil ne vise pas que l'aménagement pédagogique de l'enseignement du français, il vise la mise en place d'un "relais" social, linguistique et environnemental qui soit le plus semblable possible au milieu scolaire et linguistique auquel les élèves de l'accueil sont destinés.

2. Langue seconde ou langue étrangère?

Aménager des classes d'accueil en milieu scolaire anglophone, c'est ne pas permettre au milieu scolaire francophone, qui est le seul milieu-cible théoriquement visé par l'accueil, de jouer le rôle qui lui revient. C'est également susciter, auprès des populations visées, des enjeux linguistiques risqués entre la langue-cible, le français, et la langue du milieu scolaire d'accueil, qui est alors l'anglais. C'est multiplier les intervenants autour d'un groupe d'élèves auquel il faudrait prodiguer la plus grande univocité possible. C'est, finalement, hypothéquer les chances de réussite d'une mesure qui se voulait

au départ humaine et qui, par les détours administratifs et les tolérances qu'elle a suscités, a perdu son identité. Nous nous inquiétons également de ce que les classes d'accueil en milieu anglophone ne soient pas réservées aux seuls élèves non-admissibles à l'enseignement en langue anglaise et que des élèves anglophones admissibles à l'enseignement en langue anglaise les fréquentent. Indépendamment des coûts administratifs et matériels que cela entraîne, l'hétérogénéité des groupes ainsi créée détourne les classes de leur objectif initial: à l'intérieur de ces groupes d'accueil, en milieu anglophone, certains élèves, une fois leur apprentissage du français terminé, devront changer à tout le moins d'école et s'intégrer au système français; d'autres élèves, une fois leur apprentissage terminé, réintégreront les classes régulières dans le même système et le même milieu. Comment les premiers interpréteront-ils cette dichotomie? Comme une incohérence à tout le moins administrative, si ce n'est sociale.

Mais surtout, il y a à craindre que l'enseignement du français langue seconde ne soit assimilé à l'enseignement d'une langue étrangère. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, on essaye de suppléer, par des supports pédagogiques, à l'absence de proximité et de matérialité de la langue-cible. Alors pourquoi, lorsque la langue-cible est proche, disponible et celle du milieu majoritaire, ne pas y faire directement appel? Et surtout, lorsque ce que l'on désire, c'est faire acquérir

la maîtrise du français le plus efficacement possible, ne faut-il pas mettre le plus rapidement possible les "apprenants" en contact avec des usagers de la langue-cible, en l'occurrence des francophones de souche? Agir autrement n'équivaut-il pas à obliger les clientèles immigrantes des classes d'accueil à une double "immersion"?

3. La qualité de la langue

Y a-t-il lieu de s'inquiéter des perturbations que peut entraîner l'inclusion de non-francophones de souche dans le "système d'enseignement francophone" après leur passage par les classes d'accueil? L'intégrité et la qualité de la langue française sont-elles alors menacées? Nullement, dans la mesure où cette inclusion des nouveaux arrivants a été prévue, planifiée, et dans la mesure où des supports pédagogiques adéquats ont été aménagés. En aucune façon les modifications ou les difficultés que peut entraîner l'introduction de ces nouvelles populations n'autorise la remise en question de l'application de cette politique, qui est le résultat de décisions prises depuis longtemps, donc potentiellement planifiées depuis longtemps.

Il devient évident cependant que si la totalité des élèves des classes d'accueil avaient été "francisés" exclusivement en milieu scolaire francophone, les écarts linguistiques entre ces élèves et les élèves des classes régulières seraient moindres. Les perturbations seraient également, de part et d'autre, moindres.

Il faut cependant faire confiance à la force du groupe francophone et ne pas craindre que l'arrivée de nouveaux venus dans le système francophone ne remette en question l'intégrité du groupe francophone et la qualité de sa langue. Mais ce qu'il convient de prévoir et d'assurer, ce sont de véritables "mesures" d'accueil. À cet égard, il serait nécessaire que le ministère précise, lorsqu'il parle de "mesures spéciales d'accueil" (aux articles 29 du projet du primaire et 15 du projet du secondaire) dans les cas où le nombre d'enfants ne justifie pas l'ouverture de véritables classes d'accueil, le type de mesures qui doivent être prises.

De la même manière, le ministère ne devrait pas considérer que des enfants qui sont passés par les classes d'accueil et que l'on intègre à des classes régulières n'ont plus besoin de "mesures spéciales". Au contraire. Le ministère doit prévoir un certain nombre de supports tant pour les enseignants, les parents, que les élèves.

V- L'AMBIGUÏTÉ DE CERTAINS TERMES

1. Élève non francophone

Lorsque l'on procède à une lecture "panoramique" des projets de règlements, on est frappé de l'absence de référence qui y est faite aux différentes composantes linguistiques de la population du Québec. La seule allusion directe qu'on y trouve, de nature dichotomique d'ailleurs, touche la définition qui est donnée de l'"élève non francophone":

> "élève non francophone: tout élève inscrit à l'enseignement en français pour une première année et dont la connaissance du français est insuffisante pour lui permettre de suivre la classe régulière." (Définitions).

Or, cette définition appelle de nombreuses remarques. D'une part, son lieu de référence est uniquement scolaire; elle est de plus contraire aux techniques usuelles pour la définition du statut linguistique des individus et des groupes, à savoir d'abord le critère de la langue maternelle. La définition qu'on trouve dans les projets de règlements repose sur un concept d'arrivée, à savoir celui de ne plus être, après être passé par un certain nombre d'étapes, un non francophone. En restant ainsi très vague sur le concept de départ et sur les véritables critères de définition de l'appartenance linguistique, elle a le défaut de rassembler sous une même rubrique des élèves dont les itinéraires, pour parvenir à la maîtrise du français, peuvent être fort divers. Or, c'est sur ces itinéraires, et sur leur diversification en fonction des besoins, que le ministère doit faire porter ses efforts.

La définition n'est pas opératoire; si on la prend au pied de la lettre, tout élève qui a été inscrit à l'enseignement en français pour une première année, parce que sa connaissance du français était insuffisante pour lui permettre de suivre la classe régulière, devient, après cette année, un francophone. Ce qui n'est certes pas le cas.

D'une autre manière, des élèves en difficulté d'apprentissage ou des élèves francophones de souche, qui ne maîtrisent pas le français standard et qui ont besoin de cours de rattrapage, pourraient à la limite être considérés comme des non francophones.

La définition ne permet pas également de départager le cheminement d'un immigrant, de langue d'origine autre que le français, du cheminement d'un Québécois non francophone et non admissible à l'enseignement en langue anglaise pour l'acquisition de la maîtrise du français. Dans un cas, l'apprentissage du français se double d'une démarche d'adaptation culturelle et d'intégration sociale, alors que dans l'autre il concerne davantage l'apprentissage du français. Dans le cas de l'immigrant, il est utopique de vouloir opérationnaliser l'idée à l'effet qu'au bout d'un an celui-ci ne sera plus un non francophone. Il aura progressé, mais aura besoin d'un support pendant une période de temps plus ou moins longue qui, de toute façon, ne fera pas de lui automatiquement un francophone.

La distinction opératoire entre ces deux cheminements-types de l'acquisition du français, l'un par des immigrants non francophones, l'autre par des Québécois non admissibles à l'enseignement en langue anglaise, est pourtant primordiale. Elle permet ainsi de comprendre pourquoi il ne faudrait pas inclure dans les classes d'accueil, théoriquement réservées aux immigrants, des Québécois non admissibles

à l'enseignement en langue anglaise et encore moins des Québécois admissibles à l'enseignement en langue anglaise: c'est que les démarches ne sont pas les mêmes. Dans un cas, il s'agit de l'intégration à la communauté québécoise et de l'apprentissage de la langue française; dans l'autre, du seul apprentissage de la langue, auquel se juxtapose tout naturellement une adaptation au milieu.

2. Cours de langue et de culture d'origine

On lit à l'article 23 des projets de règlements du primaire que "le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés". Il faudrait préciser qu'il s'agit de cours de langue et de culture d'origine non francophone et non anglophone.

VI- LA QUALITÉ DES INSTRUMENTS

Nous sommes heureux de constater le souci que révèlent les projets de règlements à l'égard de la qualité de la langue et de la qualité des instruments pédagogiques. L'attribution d'au moins un manuel scolaire pour chaque matière est une heureuse initiative, dans la mesure où elle a pour but de mieux encadrer les élèves, sans freiner l'innovation pédagogique et le renouvellement des outils pédagogiques. Il serait bon également qu'on s'assure que ces manuels accordent une large part au contenu culturel et linguistique québécois.

La qualité de langue des manuels et des polycopiés utilisés au primaire pour l'enseignement du français et des autres matières a d'ailleurs fait l'objet d'une étude exploratoire du Conseil et a révélé les lacunes sérieuses des polycopiés en matière de qualité de la langue, cette dernière étant entendue au sens de: conformité aux règles d'usage qui ont cours dans les grammaires et les dictionnaires d'usage. Ces supports pédagogiques fort répandus que sont les polycopiés devraient faire l'objet d'une réflexion du ministère, parce qu'ils révèlent des carences linguistiques chez les professeurs, carences qui ne peuvent être corrigées par le seul fait de mettre à la disposition des enseignants des manuels autorisés. Il faudrait que le ministère se penche sur cette question.

VII- PROPOSITIONS

(A) 1° Étant donné que l'inclusion de l'immersion (ou enseignement bilingue) équivaudrait à une reconnaissance de principe de l'immersion;

2° étant donné que la reconnaissance de l'immersion, en privilégiant une démarche pédagogique par rapport à d'autres démarches existantes ou à venir, va à l'encontre de l'esprit d'innovation de l'énoncé de politique;

3° étant donné que rien ne prouve que l'immersion soit plus efficace qu'une autre méthode, traditionnelle ou non, pour l'atteinte des objectifs véritables de l'enseignement des langues secondes au Québec,

NOUS SOMMES D'AVIS QUE TOUTE ALLUSION DIRECTE OU INDIRECTE À L'IMMERSION (OU ENSEIGNEMENT BILINGUE) DEVRAIT ÊTRE RETIRÉE DES PROJETS DE RÈGLEMENTS ET QUE, PAR CONSÉQUENT, LE 2° PARAGRAPHE DES ARTICLES 45 (PRIMAIRE) ET 40 (SECONDAIRE) SOIENT SUPPRIMÉS.

(8) 1° Étant donné que l'accueil vise l'intégration au milieu francophone des élèves non francophones non admissibles à l'enseignement en langue anglaise conformément à l'esprit du Livre blanc et de l'énoncé de politique;

2° étant donné que, plus le milieu d'accueil sera semblable au milieu dans lequel les élèves devront évoluer lorsqu'ils auront quitté les classes d'accueil, plus leurs chances de s'y intégrer harmonieusement seront grandes;

3° étant donné que le "milieu scolaire francophone" est le plus apte à fournir l'accueil le plus adéquat et le plus cohérent possible,

NOUS SOMMES D'AVIS QUE LES CLASSES D'ACCUEIL NE DEVRAIENT ÊTRE AUTORISÉES QU'EN MILIEU SCOLAIRE FRANCOPHONE ET QU'AUCUNE DÉROGATION À CETTE RÈGLE NE SOIT PERMISE.

(C) 1° Étant donné que l'expression "élève non francophone" ne permet pas de rendre compte de tous les types de cheminement dans l'apprentissage et l'intégration linguistique;

2° étant donné que cette expression n'est pas opératoire, aux fins d'une politique de l'enseignement des langues et dans le contexte où la situe le projet de règlement;

NOUS SUGGÉRONS QUE CETTE EXPRESSION SOIT RETIRÉE OU CIRCONSCRITE DE FAÇON PLUS ADÉQUATE.

QUÉBEC, décembre 1980

ANNEXE

ANNEXE

Inscription dans les classes d'immersion et les classes d'accueil 1976/77 à 1979/80 et nombre d'élèves admissibles à l'école anglaise mais inscrits à l'école française, 1977/78 à 1979/80

	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80
Immersion[1]	13 345	17 754	17 666[4]	17 076
Accueil[1]	3 229	3 268	5 929	7 691
secteur français	3 199	3 245	4 875	5 933
secteur anglais[2]	30	23	1 054	1 758
Élèves admissibles à l'école anglaise mais inscrits à l'école française[3]	–	5 175	10 514	11 179

(1) Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques (données non publiées) décembre 1980.

(2) Élèves inscrits dans les commissions scolaires dont la majorité de l'enseignement est en anglais.

(3) Proulx, Jean-Pierre, Rapport statistique du BAEA, ministère de l'Éducation, 22 avril 1980.

(4) Dans notre dossier intitulé La cohabitation linguistique en milieu scolaire au Québec (février 1980), nous avions indiqué le chiffre 19 147. Cette donnée nous avait été transmise par la Direction des études économiques et démographiques du MEQ. Aujourd'hui les statistiques dites officielles fournies par la même direction établissent le nombre d'élèves en classe d'immersion à 17 666. Ce nombre pourrait être, selon les responsables au MEQ, une sous-évaluation de la réalité car une commission scolaire, entre autres, a présenté des données qui seraient en voie de correction. Il y a tout lieu de croire que le même phénomène peut se produire en 1979/80. Il semblerait que l'apparente diminution du nombre d'élèves en classe d'immersion au cours des deux dernières années provienne d'une certaine imperfection de l'appareil statistique du MEQ.

DANS LA MÊME COLLECTION

NOTES ET DOCUMENTS

1 - La cohabitation linguistique en milieu scolaire au Québec - *Étude exploratoire* - Édith Bédard et Claude St-Germain

2 - Consultation régionale - Trois-Rivières - *Dossier d'information* - Préparé par la direction des études et recherches

3 - Les droits linguistiques du Québec et le projet fédéral de Charte canadienne des droits et libertés - *Positions du Conseil de la langue française*

4 - Qu'en est-il des inscriptions à l'école anglaise publique? - *Analyse d'un mémoire de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal* - Michel Paillé

5 - Contribution à l'étude de la qualité de la langue des textes utilisés à l'école primaire - Préparé par la direction des études et recherches

6 - La situation linguistique dans les commissions scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80 - Claude St-Germain

7 - Réflexions et commentaires - *les articles à portée linguistique des projets de règlements concernant les régimes pédagogiques* - Éducation préscolaire, primaire, secondaire - Édith Bédard

8 - Effets démolinguistiques de l'article 23 du projet fédéral de Charte des droits et libertés - Rapport du groupe de travail interministériel

9 - Les publications et les communications scientifiques - *la langue utilisée par les chercheurs des Centres de recherches des universités francophones du Québec* - Arnold Drapeau

10 - Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques - Henri Laberge

11 - Présence publique du Conseil de la langue française en 1980 - Préparé par le service des communications

12 - Consultation dans la région de Trois-Rivières les 3, 4 et 5 décembre 1980 - *Rapport* - Préparé par le Secrétariat du Conseil